

Magdalena Wojenka  
Uniwersytet Łódzki

### **Ćwiczenia w zakresie spójności tekstu w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego**

Jednym z podstawowych problemów lingwistyki tekstu jest zagadnienie spójności. Badacze wyróżniają spójność linearną, strukturalną tekstu, uzyskiwaną poprzez sieć różnorodnych międzyzdaniowych nawiązań formalnych – kohezję oraz koherencję – spójność semantyczna, kiedy poszczególne zdania przyczyniają się do tworzenia całości znaczeniowej tekstu (Dobrzyńska 1991; Duszak 1998; Żydek-Bednarczuk 2005). W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* czytamy: „Tekst rozumie się jako spójny, gdy stanowi całośćkę semantycznie odnoszącą się do określonej, dającej się potocznie wyodrębnić jako jednolita, sfery rzeczywistości pozajęzykowej” (EJO, 1993: 505). W. Marciszewski w artykule *Spójność strukturalna a spójność semantyczna* podkreśla, że im gęstsza jest sieć relacji między zdaniami w tekście, tym wyższy jest stopień jego spójności (Marciszewski 1983). Według tzw. mocnej definicji tekstu, spójność jest czynnikiem niezbędnym do uznania sekwencji zdań za tekst (Gajda 1982). Problem spójności tekstu pojawia się także w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego. A. Majewska-Tworek i M. Zaśko-Zielińska przeanalizowały wyznaczniki spójności niezbędne w nauczaniu redagowania tekstu argumentacyjnego (Majewska-Tworek, Zaśko-Zielińska 2008). Krystyna Data natomiast w artykule pt. *Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego* zwróciła uwagę na konieczność kształcenia umiejętności budowania większych jednostek tekstowych, gdyż, jej zdaniem, zagadnienie to nie jest ćwiczone w odpowiednim zakresie (Data 2001).

Cel opracowania stanowi przegląd ćwiczeń, zawartych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego pod kątem ich przydatności w doskonaleniu umiejętności tworzenia spójnego tekstu<sup>1</sup>. Analizie poddano około dwu-

---

<sup>1</sup> Zagadnienia omówione w artykule rozpoczynają szersze badania nad spójnością tekstu w podejściu glottodydaktycznym. Celem badań będzie m.in. dokładniejsze sprawdzenie, w jaki

dziestu podręczników przeznaczonych do nauczania na różnych poziomach kształcenia<sup>2</sup>. Należy zaznaczyć, że niniejsza analiza ma charakter jakościowy, a nie ilościowy.

Najbardziej wyrazistym przykładem jedności syntaktycznej tekstu są wskaźniki nawiązania, wykładniki stosunku nawiązania, w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* definiowane jako „wyrażenia, które służą do zespalania wyrażen zdaniowych w większe ponadzdaniowe całości określane jako teksty spójne [...]”. Wyrażenia będące znakiem identyczności treściowej składników różnych zdań” (EJO 1993: 588). W tekście spójnym „zdanie następne powtarza częściowo informację wprowadzoną przez poprzednie i dodaje do niej nową informację” (Mayenowa 1971: 192). Więzy między jednostkami zdaniowymi mogą być wyrażane za pomocą różnorodnych – leksykalnych i gramatycznych – środków językowych (powtórzenia, synonimy, antonimy, hiperonimy, hiponimy, słowa należące do jednej grupy tematycznej, zaimki...), a także za pomocą środków pozajęzykowych (intonacja, prozodia, graficzne rozczłonkowanie tekstu) (Szkudlarek 2003).

E. Szkudlarek uważa, że „najbardziej uniwersalnymi wskaźnikami nawiązania występującymi w każdym wielozdaniowym tekście prozaicznym są zaimki” (Szkudlarek 2003: 30). Również K. Pisarkowa pisze o zaimku jako o „najniezbędniejszym słówku funkcyjnym ustalającym związek między zdaniami kontekstu” (Pisarkowa 1971: 135). Ćwiczenia kształtujące właściwe użycia zaimków znajdziemy w wielu podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego, np.:

*Proszę wpisać odpowiednie zaimki.*

1. Przeczytałeś już tę książkę? Może porozmawiamy o .....
2. Dawno nie miałem listu od kolegów. Nic o ..... nie wiem [...] (Kucharczyk 1999: 215)

*Complete the story told by Peter's friend by filling in the blanks with proper possessive pronouns.*

Wszedłem do pokoju Piotra. W **jego** pokoju było pusto. Na ..... biurku leżał list. Nie odważyłem się przeczytać tego listu. Zajrzałem do szafy. Piotr musiał wziąć wszystkie ..... ubrania, ponieważ w szafie było też pusto [...] (Mędak 2002: 130)

*Podkreślone wyrazy zastąp zaimkami.*

Ania dała Markowi książkę. Od Marka pożyczył książkę Jurek, a Jurkowi ukradł książkę Franek. Więc u Franka należy książki szukać [...] (Zwolski 1985: 135)

sposób to zagadnienie jest realizowane w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego, w zbiorach ćwiczeń, a także w wypowiedziach ustnych i pisemnych obcokrajowców, uczących się języka polskiego.

<sup>2</sup> Termin *podręcznik* traktuję szeroko, określając w ten sposób także zbiory ćwiczeń do poszczególnych sprawności.

Rozwiązując zadania tego typu, studenci ćwiczą nie tylko odmianę zaimków, ale też uczą się, że zaimek zastępuje użyte wcześniej wyrażenie, odsyłając człon nawiązany do podstawy nawiązania.

Spoiwem tekstu są też niewątpliwie wyrażenia metatekstowe. J. Winiarska, autorka rozprawy poświęconej analizie operatorów tekstowych w dialogu telewizyjnym twierdzi, że „stanowią one instrukcję, wskazując odbiorcy, w jaki sposób powinien połączyć fragmenty tekstu [...]. Uściślają i precyzują rodzaj relacji semantycznej, jaka ma łączyć poszczególne elementy” (Winiarska 2001: 12–21). Autorzy podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego dostrzegają rolę operatorów metatekstowych w budowaniu spójnego tekstu. Ćwiczenia doskonalące umiejętność ich użycia znajdziemy w wielu podręcznikach. Autorki podręcznika *Wśród ludzi i ich spraw* wprowadzają wyrażenia metatekstowe przy okazji omawiania struktury tekstu argumentacyjnego.

Zamieszczony tekst uzupełnij najbardziej odpowiednimi wyrazami lub zwrotami, podanymi poniżej

- a. *Przed wszystkim; Na początku; Zaczę od tego, że*
- b. *Po pierwsze; Na ogół; W rzeczywistości; W gruncie rzeczy; Otóż*
- c. *Oprócz tego; Ponadto; Warto jeszcze wspomnieć, że*
- d. *Jako następny argument można wymienić; Można jeszcze dodać, że*
- e. *Jednak; Jednakże; Natomiast; Podczas gdy; Z drugiej strony*
- f. *A zatem; Tak więc; Jak z tego wynika; Podsumowując można*

Czy rzeczywiście ciągle uczenie się wynika tylko z konieczności?

- a. .... rzeczywistość, w której żyjemy wymaga od nas ciągłego uczenia się.
- b. .... człowiek musi ciągle uzupełniać wiedzę, która jest mu potrzebna w pracy zawodowej
- c. .... często wielu ludzi musi po prostu zmieniać swój zawód, bo niektóre kwalifikacje przestają być potrzebne, a inne są poszukiwane.
- d. .... ten, kto ciągle podnosi swoje kwalifikacje, staje się bardziej wykształcony i ma większe szanse na lepszą pracę, wyższe zarobki, i cieszy się prestiżem społecznym [...]

(Bajor, Madej 2006: 32)

Wykaz zwrotów i wyrażeń, niezbędnych w konstruowaniu tekstu argumentacyjnego znajdziemy też w podręczniku E. Lipińskiej i G. Dąbskiej *Kiedy wrócisz tu....*. Zwroty i wyrażenia podzielono według ich wartości semantycznej na grupy, takie jak: *Jak zacząć?* – Chciałbym zacząć od ...; Zaczę od ...; *Kolejność* – Najpierw; Po pierwsze...; Wracając do...; Chciałbym dodać...; *Podawanie przykładu* – Zilustruję ten fakt przykładem...; *Zakończenie* – Reasumując; Kończąc; itp. (Lipińska, Dąbska 1997: 98).

Podobne, choć nieco mniej rozbudowane, zestawienie zawiera podręcznik A. Burkat i A. Jasińskiej *Hurra!!! Po polsku*, zamieszczone jako pomoc do ćwiczeń w redagowaniu tekstu (Burkat, Jasińska 2007: 55). W podręczniku dla studentów polonijnych *Jak to napisać?* U. Awdiejew, E. Dąbskiej i E. Lipińskiej zaproponowano natomiast ćwiczenie, w którym uczący się muszą gotowy

tekst przemówienia uzupełnić zdaniami zawierającymi odpowiednie zwroty metatekstowe, używane we wstępie, poszczególnych paragrafach i zakończeniu tekstu (*Zaczę od sprawy...; Z kolei przejdę do zagadnienia...; Podsumowując dotychczasowe rozważania*) (Awdiejew, Dąbska, Lipińska 1992: 32).

Umiejętność stosowania operatorów metatekstowych jest ważna zwłaszcza w konstruowaniu dłuższych tekstów. Komentarz metatekstowy porządkuje tekst, wpływając na jego spójność. Ułatwia odbiorcy dostrzeżenie istniejącej w nim zależności semantycznej. Uwyrażnienie formuł początku i końca tekstu pozwala zachować ważną dla spójności tekstu ramę metatekstową, wyznaczając jego granice (Dobrzyńska 1991).

W nauczaniu spójności pomocne są także ćwiczenia polegające na parafrazowaniu tekstu, np.:

*Wykorzystaj załączoną notatkę i napisz biogram Krzysztofa Kieślowskiego. Wprowadź do tekstu konieczne czasowniki, spójniki oraz inne przekształcenia [...] (Bajor, Madej 2006: 98)*

Częste są ćwiczenia, w których zadaniem studenta jest przekształcenie dialogu w tekst ciągły lub odwrotnie, tekstu ciągłego w dialog (Lipińska, Dąbska 1997: 238; Kucharczyk 1999: 24). Wykonując ćwiczenia tego typu, uczący się muszą tak dobrać wskaźniki nawiązania, by nie zakłócić semantyki tekstu.

Wydaje się, że autorzy podręczników znacznie więcej uwagi poświęcają spójności w sensie *coherence*, tworząc zadania zmuszające uczących się do odnajdywania zależności semantycznych między wypowiedziami lub fragmentami tekstu. Tak zwana słaba definicja tekstu zakłada, że „sekwencja zdań będąca tekstem nie musi zawierać wykładników zespolenia kolejnych zdań. Wystarczy, że zgodnie z intencją nadawcy traktowana jest jako całość komunikacyjna” (Dobrzyńska 1991: 144). Według Marii Renaty Mayenowej tekst spójny opiera się na trzech jednościach: jest sformułowany przez jedną osobę; jest adresowany do jednego odbiorcy; stanowi opis jednego przedmiotu, opowieść o jednym przedmiocie lub jest rozumowaniem dowodzącym jednej tezy (Mayenowa 1971: 189). W analizowanym materiale znajduje się wiele ćwiczeń, wymagających od studentów uporządkowania zdań lub ułożenia wymieszanych dłuższych fragmentów tekstu tak, by tworzyły spójną historię, np.:

*Proszę ułożyć fragmenty tekstu „Bajka o Jakubie i Internecie” w porządku chronologicznym. Następnie proszę wysłuchać bajki i porównać swoją wersję z nagraniem. (Burkat, Jasińska 2007: 146)*

Marek Wójcikiewicz w podręczniku *Piszę, więc jestem* proponuje natomiast ćwiczenia, gdzie zadaniem uczących się jest ułożenie we właściwej kolejności akapitów (Wójcikiewicz 1993: 42) lub zdań w obrębie akapitów, np.:

*Ułóż zdania akapitów we właściwej kolejności:*

- a) W starożytności częściej czyniono tak zapewne dla wygody, gdy słowo obce było celniejsze.
- b) Język Greków miał wielką liczbę wyrazów obcych, łacina jeszcze większą.
- c) Z tego powodu greka nie utraciła nic ze swego piękna i bogactwa, ani łacina ze swego majestatu i monumentalności.
- d) Wiele słów, o których dawniej myślano jako o rodzimych w grece i w łacinie, okazało się pożyczkami.
- e) Niekiedy używa się wyrazów obcych przez próżność, dla pochwalenia się ich znajomością.

(Wójcikiewicz 1993: 34)

Częste są ćwiczenia polegające na samodzielnym uzupełnieniu replik w dialogu, np.

*Proszę uzupełnić dialog:*

A. Zbliża się grudzień i ferie zimowe. Wyjeżdżasz?

B. \_\_\_\_\_

A. Na długo?

B. \_\_\_\_\_

A. Jedziesz sam, czy z kolegami?

B. \_\_\_\_\_

A. Macie już bilety na pociąg?

B. \_\_\_\_\_ [...]

(Kucharczyk 1999: 73).

W innej wersji ćwiczenia brakujące fragmenty są podane w ramce lub wymieszane (Lechowicz, Podsiadły 2001: 56; Malota 2005: 27).

K. Data w artykule *Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego* stawia tezę, że „w glottodydaktyce tekst powinien być traktowany jako działanie przebiegające według ściśle określonych wzorców” (Data 2001: 124). Badaczka proponuje podawanie studentom gotowych modeli gatunkowych. Takie gotowe schematy różnych gatunków tekstów znalazły się w niektórych analizowanych przeze mnie podręcznikach. *Wśród ludzi i ich spraw* zawiera wzór tekstu argumentacyjnego z dokładnym wyszczególnieniem jego cech kompozycyjnych (teza, argumenty na rzecz tezy, wnioski). Zadaniem uczących się jest ustosunkowanie się do jednego z proponowanych przez autorki podręcznika tematów, z zastosowaniem przedstawionego schematu argumentacji (Bajor, Madej 2006: 161). Inne polecenie w tym samym podręczniku brzmi:

*Napisz tekst (około 80–100 słów) na temat „Środowisko, w którym czuję się najlepiej”, wykorzystując któryś z dwu podanych schematów.*

- a. Najlepiej czuję się w / na ..... ponieważ ..... Jest tam dużo .....  
 ..... dzięki czemu ..... Nie ma tam .....  
 dlatego też ..... Jest tam ..... więc ..... dostarcza .....  
 ..... i z tego powodu .....

b. Zarówno życie w / na ..... jak i w / na ..... ma swoje zalety i wady. I tak np. życie w ..... jest ..... Jest tu szereg ..... takich, jak ..... Można też korzystać z ..... Z drugiej jednak strony, w ..... W / na nie ma ..... jednakże ..... Poza tym człowiek ..... a ponadto ..... Oprócz tego.....

Biorąc pod uwagę wszystkie czynniki uważam, że życie w / na ..... ma więcej zalet niż wad. (Bajor, Madej 2006: 206)

Zadaniem studentów jest uzupełnienie gotowego tekstu odpowiednimi fragmentami.

Podręcznik E. Lipińskiej *Z polskim na ty* zawiera wzory listów prywatnych i urzędowych z graficznym przedstawieniem i dokładnym opisem ich części, takich jak: nagłówek, formuła kończąca, podpis, itd. Autorka porównała też formuły typowe dla listów formalnych i nieformalnych oraz zamieściła przykłady gotowych listów. W jednym z zaproponowanych przez autorkę podręcznika ćwiczeń należy poukładać wymieszane fragmenty listu tak, by utworzyły logiczną, spójną całość (Lipińska 2003: 253–270). Schemat listu znajdziemy także w podręczniku A. Burkat i A. Jasińskiej *Hurra!!! Po polsku*. W proponowanym przez autorki ćwiczeniu należy uzupełnić treść listu, wykorzystując informacje i gotowe formuły podane w tabeli (Burkat, Jasińska: 2007: 41). Zagadnieniom kompozycyjnym poświęcony jest cały rozdział w podręczniku H. Zwolskiego *Piszemy po polsku*. Zdaniem autora, celem ćwiczeń jest „nauczenie komponowania dłuższych wypowiedzi pisemnych określonego typu” (Zwolski 1985: 165). H. Zwolski podaje schematy listów prywatnych i pism urzędowych, a także określa zasady kompozycji różnych gatunków, takich jak: życiorys, sprawozdanie, referat itp. Autorki podręcznika *Jak to napisać* także dokładnie omawiają modele różnych pism użytkowych, takich jak: list, ogłoszenie, zaproszenie, umowa kupna-sprzedaży samochodu, podanie itd., opatrując je ćwiczeniami redakcyjno-stylistycznymi. Wiele z tych ćwiczeń polega na uzupełnieniu podanego schematu tekstu na podstawie zamieszczonego w podręczniku przykładu (Awdiejew, Dąmbska, Lipińska 1992: 32). Podręcznik kompozycji i redakcji tekstu M. Wójcikiewicza *Piszę, więc jestem* nie zawiera gotowych schematów i szablonów tekstów. We wstępie do podręcznika autor zaznacza, że „prezentuje (tylko) możliwości i strategie pisania”, omawiając zasady kompozycji na trzech poziomach – zdania, akapitu i tekstu (Wójcikiewicz 1993: 9). Wśród proponowanych przez autora ćwiczeń znajduje się m.in. zadanie polegające na dopisaniu wstępu i zakończenia listu (Wójcikiewicz 1993: 35). Omówieniu różnych gatunków tekstów (wywiad, reportaż, przemówienie, recenzja, sprawozdanie, opowiadanie) poświęcony jest także podręcznik dla studentów zaawansowanych *Powiedzmy to sobie* pod redakcją Marka Zimnaka (1995).

Analiza materiału pokazuje, że problem spójności tekstu jest obecny w podręcznikach, jednak nie wszystkie zagadnienia z tego zakresu pojawiają się

w ćwiczeniach. Takie, które sprawdzałyby umiejętność stosowania spójników w strukturach większych niż zdanie znalazły się, w omawianym materiale, tylko w podręcznikach do nauki pisania<sup>3</sup>, np. w *Piszę, więc jestem* M. Wójcikiewicza i *Jak to napisać* U. Awdiejew, E. Dąbskiej i E. Lipińskiej:

*Proszę uzupełnić tekst, wykorzystując podane niżej słowa:*

*(dzięki temu, mimo to, jednak, chociaż)*

Gruźlica jest groźną chorobą. Jest stosunkowo dobrze poznana, ..... Naukowcy kontynuują badania nad jej zwalczaniem. .... dysponujemy skuteczną szczepionką przeciw gruźlicy. .... nie zawsze dociera ona na czas tam, gdzie jest potrzebna, ..... masowe szczepienia co roku ratują życie wielu ludziom

(Wójcikiewicz 1993: 48).

*Przypuśćmy, że pisziesz o sobie w liście do przyjaciół. W oznaczonych miejscach wstaw spójniki i zaimki odpowiednie dla tej formy (z przykładu 2).*

Jestem reporterem i pracuję w miejscowej gazecie. Dostać pracę w Krakowie jest trudno, ..... ja łatwiej ..... moi koledzy dostałem pracę, ..... jestem zdolny. Zawód ..... bardzo lubię. Dziś rano wyszedłem do miasta, ..... poszukać kolejnych tematów. Praca szła mi opornie, ..... znalazłem coś ciekawego sporo się nabiegałem. Wydaje mi się, że wszystko powinno iść jak po maśle, ..... nie mogę znaleźć tematu, który mógłby kogoś jeszcze oprócz mnie zainteresować

(Awdiejew, Dąbska, Lipińska 1992: 3).

Na uwagę zasługuje ćwiczenie w zbiorze testów z języka polskiego dla obcokrajowców *Język polski a'la carte*. Zadaniem studentów jest dokonanie podziału zdania złożonego na kilka krótszych zdań:

*Jestem ostatnio strasznie zajęta i dlatego wyrzuciłam siostrę z pokoju, żeby mi nie przeszkadzała i zabrałam się do pisania, ponieważ całe wakacje nic nie robiłam, więc muszę teraz nadrobić zaległości, tym bardziej, że jeszcze chciałam wyskoczyć na parę dni w góry i odechnąć tam świeżym powietrzem, zanim zacznę zajęcia w uniwersytecie, z którego dostałam już zaproszenie na inaugurację*

(Mędak 1995: 366).

Zadanie to daje możliwość ćwiczenia różnych sposobów wiązania wyrażen zdaniowych (za pomocą odpowiednich spójników, zaimków, powtórzeń itp.). Ten sam typ ćwiczenia znajdziemy także w podręczniku Wójcikiewicza (1993: 47).

Pożyteczny w ćwiczeniu spójności wydaje się też typ zadania, zaproponowanego przez H. Zwolskiego. W ćwiczeniu tym ciąg spójnych semantycznie wypowiedzi należy, stosując różne wskaźniki nawiązania, połączyć tak, by zbudować tekst spójny także pod względem strukturalnym. Uczący się musi stworzyć tekst spójny treściowo, a jednocześnie poprawny pod względem gramatycznym.

<sup>3</sup> Ćwiczeń kształcących umiejętność stosowania spójników na poziomie zdania jest bardzo wiele.

*Ania pracuje. Ma mieszkanie. Mieszkanie jest małe. Mieszkanie jest przyjemne. Jest wcześniej rano. Ania jedzie do pracy. Jedzie autobusem. Po południu kończy pracę. Robi zakupy. Myśli o czymś. Myśli, jak spędzić wieczór. Może pójdzie na randkę. Pójdzie na randkę z Markiem. Pójdzie z Adamem. Ania cieszy się. Ania jest niezależna.* (Zwolski 1985: 151)

Zdaniem Teresy Dobrzyńskiej, „umiejętność tworzenia i interpretowania spójnych ciągów językowych jest podstawową umiejętnością człowieka. Przynależy do jego kompetencji komunikacyjnej” (Dobrzyńska 1991: 168). Ważne jest, by konstruowane zadania ćwiczyły różne sposoby budowania spójnego tekstu. Należy nie tylko uwzględnić poziom kształcenia, lecz także wziąć pod uwagę czynniki pozajęzykowe. M. R. Mayenowa pisze: „Uchwycenie spójności tekstu wymaga poza wspólnotą językową pewnej wiedzy o świecie, która nie mieści się w znajomości słownika i gramatyki” (Mayenowa 1971: 170). Ćwiczenie spójności wymaga więc, być może, wzięcia pod uwagę także czynnika kulturowego.

### Bibliografia

- Awdiejew U., Dąmbaska E., Lipińska E., 1992, *Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych*, Kraków.
- Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw. Język polski dla cudzoziemców*, Łódź.
- Burkat A., Jasińska A., 2007, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków.
- Data K., 2001, *Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice, s. 119–124.
- Dobrzyńska T., 1991, *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 142–183.
- Duszał A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1993, red. K. Polański, Wrocław.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa.
- Kucharczyk J., 1999, *Już mówię po polsku*, Łódź.
- Lechowicz J., Podsiadły J., 2001, *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, Łódź.
- Lipińska E., 2003, *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego*, Kraków.
- Lipińska E., Dąmbaska G., 1997, *Kiedy wrócisz tu...*, Kraków.
- Majewska-Tworek A., Zaśko-Zielińska M., 2008, *Spójność tekstu argumentacyjnego w doskonaleniu umiejętności pisania*, *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 16: *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. M. Witkowska-Gutkowska, B. Grochala, Łódź, s. 167–173.
- Malota D., 2005, *Witam. Arbeitsbuch. Der Polnischkurs*, Ismaning.
- Marciszewski W., 1983, *Spójność strukturalna a spójność semantyczna*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 183–189.
- Mayenowa M. R., 1971, *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] *O spójności tekstu*, red. M. R. Mayenowa, Wrocław, s. 189–205.



- Mę d a k S., 1995, *Język polski a'la carte. Wybór testów z języka polskiego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Mę d a k S., 2002, *Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych*, Kraków.
- Pisarkowa K., 1971, Uwagi o dystrybucji i zakresie funkcji polskiego zaimka odmiennego, [w:] *O spójności tekstu*, red. M. R. Mayenowa, Wrocław, s. 122–139.
- Szkudlarek E., 2003, *Wskaźniki nawiązania we współczesnych tekstach polskich (Na materiale współczesnej nowelistyki polskiej)*, Łódź.
- Winiarska J., 2001, *Operatory tekstowe w dialogu telewizyjnym*, Kraków.
- Wójcikiewicz M., 1993, *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Kraków.
- Zimnak M., 1995, *Powiedzmy to sobie. Ćwiczenia form wypowiedzi dla studentów zaawansowanych*, Kraków.
- Zwołski H., 1985, *Piszemy po polsku. Podręcznik dla obcokrajowców*, Kraków.
- Żydek-Bednarczyk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.